



ILCEA

Revue de l'Institut des langues et cultures
d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie

32 | 2018

**Didactique des langues et cultures de spécialité :
méthodes, corpus et nouvelles technologies**

Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale : le cas des masters en France

*Teaching and Learning of Spanish for International Cooperation: The Case of
Masters in France*

*Enseñanza y aprendizaje del español para la cooperación internacional: el caso
de la formación de máster en Francia*

Ana Escartín Arilla



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ilcea/4800>

DOI : 10.4000/ilcea.4800

ISSN : 2101-0609

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-059-4

ISSN : 1639-6073

Référence électronique

Ana Escartín Arilla, « Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale : le cas des masters en France », *ILCEA* [En ligne], 32 | 2018, mis en ligne le 01 juillet 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ilcea/4800> ; DOI : 10.4000/ilcea.4800

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© ILCEA

Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale : le cas des masters en France

Teaching and Learning of Spanish for International Cooperation: The Case of Masters in France

Enseñanza y aprendizaje del español para la cooperación internacional: el caso de la formación de máster en Francia

Ana Escartín Arilla

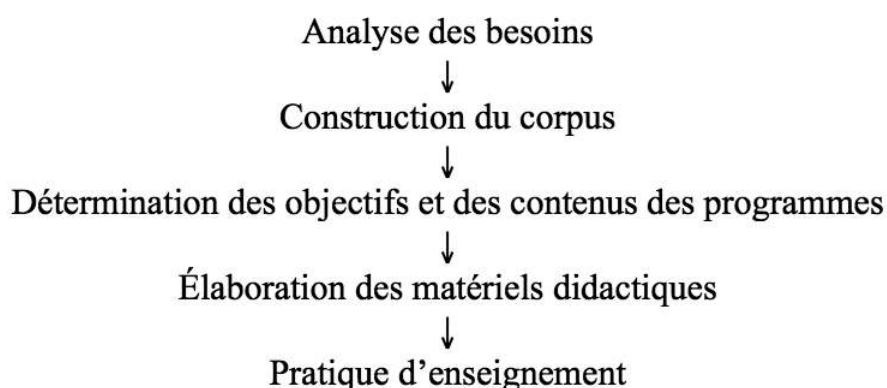
1. Introduction

- 1 Les recherches scientifiques sur l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques (LOS) ont traditionnellement porté sur des domaines désormais devenus classiques, notamment l'économie et le commerce, la médecine, le tourisme, le droit et l'administration, le journalisme et la publicité, le langage scientifique et technique (Aguirre Beltrán, 2012 : 53-71). Cependant, l'importance croissante des langues étrangères dans les différents domaines professionnels, ainsi que la spécialisation progressive des formations — entre autres, les masters universitaires —, exigent l'élaboration de programmes didactiques destinés à l'acquisition de compétences communicatives dans des matières encore inexplorées du point de vue de la langue de spécialité.
- 2 C'est le cas, en particulier, de la coopération internationale, car il est indéniable que les futurs professionnels ont tout intérêt à maîtriser une ou plusieurs langues étrangères. L'espagnol, dans ce cadre, y joue un rôle majeur. En effet, l'Amérique latine, bénéficiaire traditionnelle de l'aide internationale, occupe aujourd'hui par ailleurs une position centrale dans la mise en place de nouveaux modèles de collaboration entre les pays (Rojas Aravena & Beirute Brealey, 2011), et entretient des relations de coopération très étroites

avec l'Espagne et l'Europe en général. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude spécifiquement consacrée à l'enseignement de la langue espagnole pour la coopération internationale n'a été menée jusqu'à présent.

- 3 C'est la raison pour laquelle nous avons entrepris un projet destiné à l'élaboration d'un cadre théorique qui puisse être utile aux enseignants de cette matière, dans la mesure où celui-ci vise à recenser les compétences communicatives exigées des professionnels, ainsi que les situations de communication et les documents de travail propres au domaine, comme cela a déjà été fait pour les disciplines classiques. Ce cadre peut devenir un outil de base pour l'élaboration des programmes associés à chaque contexte particulier de formation et pour la constitution des matériels didactiques.
- 4 Le processus complexe de préparation de programmes pour l'enseignement des langues de spécialité part, comme l'ont souligné, pour l'espagnol, Gómez de Enterría (2009 : 57) et Aguirre Beltrán (2012 : 100-101) entre autres, de l'analyse des besoins :

Figure 1. – Schéma du processus d'élaboration des programmes (adapté de Gómez de Enterría, 2009).



- 5 Le présent travail se focalise sur cette étape initiale du processus et présente les résultats d'une première analyse portant, tout particulièrement, sur les besoins d'apprentissage.

2. Principes théoriques et méthodologiques

- 6 Depuis les travaux pionniers de Richterich et Chancerel (Richterich, 1972 ; Richterich & Chancerel, 1977), de nombreux auteurs ont proposé des modèles d'analyse des besoins pour l'apprentissage des langues étrangères. En faisant abstraction des différences terminologiques et de classement, il est convenu de distinguer deux grandes approches globales (Brindley, 1989 : 63) : l'analyse orientée vers le produit (*product-oriented*), c'est-à-dire vers la description de la langue employée dans la situation cible, qui renvoie aux *besoins de communication* — l'ouvrage de Munby (1978), constitue une des œuvres de référence à cet égard —, et l'analyse orientée vers le processus (*process-oriented*), c'est-à-dire vers les *besoins d'apprentissage* — approche développée notamment par Hutchinson et Waters (1987). Ces auteurs décrivent le rapport entre les deux versants du processus d'acquisition de la langue au moyen d'une analogie très éloquentes :

The target situation analysis can determine the destination; it can also act as a compass on the journey to give general direction, but we must choose our route according to the vehicles and guides available (i.e. conditions of the learning situations), the existing roads within the

learner's mind (i.e. their knowledge, skills and strategies) and the learner's motivation for travelling. (Hutchinson & Waters, 1987: 62)

- 7 Comme nous l'avons signalé, ce travail privilégiera les besoins d'apprentissage. Nous avons en particulier étudié l'un des environnements de formation où l'enseignement de la langue de spécialité est le plus souvent encadré : les matières de langue étrangère (LE), en l'occurrence l'espagnol, inscrites dans des masters universitaires spécialisés. En tant que formations à profil « professionnalisant », elles se situent à mi-chemin entre le cadre académique et le cadre professionnel, ce qui nous permet de les considérer comme relativement représentatives des différents contextes possibles d'apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale.
- 8 La description de la situation d'apprentissage est fondée sur le modèle de Hutchinson et Waters (1987), qui proposent d'analyser les éléments suivants :
 - motivations et attitudes des étudiants ;
 - parcours de formation, préférences méthodologiques ;
 - personnel enseignant disponible et connaissances ;
 - ressources matérielles ;
 - profil des étudiants (âge, sexe, nationalité, connaissances, intérêts...) ;
 - circonstances de réalisation de la formation.
- 9 Afin de clarifier la présentation des résultats, nous allons reprendre ces éléments en distinguant, d'une part, les conditions « objectives » dans lesquelles se déroulent les cours d'espagnol (cadre de formation, profil personnel et académique des étudiants et conditions d'enseignement) et, d'autre part, le profil motivationnel (« subjectif ») des étudiants, qui prend en compte leur attitudes envers la langue étudiée, leurs intérêts, leurs attentes et leurs préférences d'apprentissage.
- 10 Pour chacun de ces deux volets, nous serons en mesure de regrouper et de systématiser un ensemble d'informations qui peuvent être utiles pour l'élaboration de programmes d'espagnol pour la coopération, en réponse aux besoins des enseignants de ces matières pour faire face à leurs tâches d'enseignement avec la plus grande rigueur. Les données objectives nous aideront en particulier à identifier les objectifs qui peuvent être liés aux matières d'espagnol pour la coopération, et les données subjectives pourront nous guider dans l'identification de contenus et de méthodologies appropriés, à l'image du modèle proposé par Nunan (1988 : 6). Les données obtenues nous permettront enfin de déterminer à quel point les perceptions des institutions de formation concernant les besoins de la situation cible coïncident avec celles des étudiants eux-mêmes.
- 11 La caractérisation objective des conditions d'apprentissage est focalisée sur les masters spécialisés en coopération internationale en France métropolitaine. Notre corpus est constitué par les documents informatifs et les descriptifs des programmes publiés sur les sites web des formations concernées ainsi que par les renseignements fournis par des enseignants et des responsables académiques et administratifs de ces matières. Nous avons pu recenser un total de 14 masters qui proposent une formation en coopération sur deux années universitaires (M1-M2) et 11 spécialisations en deuxième année de master (M2) après une formation en première année en relations internationales ou dans d'autres domaines des sciences humaines. Parmi ces 25 formations, 9 proposent, outre l'anglais, une formation dans une deuxième langue vivante (LV2) : espagnol comme LV2 obligatoire dans un cas et, dans les autres masters, option espagnol parmi les différentes LV2 à choix (cf. annexe 1 pour le catalogue des formations). Nous avons axé

notre étude sur les matières « classiques » de pratique de la langue étrangère correspondantes à ces neuf formations¹.

- 12 Les besoins subjectifs — ainsi qu'un bon nombre de précisions sur les conditions de l'enseignement et le profil académique des étudiants — ont été répertoriés à partir des réponses fournies à un questionnaire d'analyse de besoins que nous avons élaboré et fait parvenir aux différentes universités (cf. annexe 2). Ce questionnaire a été rempli par 34 étudiants de matières d'espagnol appartenant à cinq masters de coopération internationale dans des universités françaises². Il inclut des questions objectives destinées à établir le profil de base des étudiants (type de formation disciplinaire, niveau de compétence en espagnol, degré de connaissance du domaine professionnel de la coopération), et des questions portant sur les intérêts particuliers des étudiants concernant la langue espagnole, aussi bien en rapport avec leurs motivations personnelles (raisons du choix de l'espagnol, autres formes de contact avec cette langue, etc.) qu'avec leurs attentes professionnelles (importance estimée de l'espagnol dans leur avenir professionnel et importance accordée à la réalisation des différentes activités de communication, entre autres).
- 13 Nous présenterons ici les résultats de notre recherche, en portant une attention toute particulière aux besoins subjectifs exprimés par les étudiants. Le profil « subjectif » des étudiants nous intéresse notamment dans la mesure où il influence de façon directe le degré de satisfaction des apprenants vis-à-vis de la matière et, par conséquent, leur niveau de performance. Comme l'affirme Nunan, « *there is a better chance of [classroom experiences] being interesting and meaningful if they are related in some way to the purposes to which learners wish to put their language skills* » (1988 : 45). Par ailleurs, cette approche centrée sur l'apprenant est d'autant plus justifiée que la nature professionnalisante du cadre de formation, ainsi que le profil des étudiants — adultes et, nous allons le voir, motivés et informés pour la plupart —, nous permettent d'émettre l'hypothèse que les perceptions individuelles des apprenants sur leurs futurs besoins de communication rejoignent dans une grande mesure les perceptions des établissements universitaires sur les compétences à acquérir dans la formation, et que ces deux perceptions correspondent à leur tour aux besoins communicatifs réels des professionnels de la coopération internationale³.

3. Conditions d'apprentissage

3.1. Conception et objectifs de la deuxième langue vivante

- 14 Pour identifier les conditions dans lesquelles se déroulent les cours d'espagnol dans le domaine qui nous occupe, nous nous sommes posé tout d'abord la question du rôle joué par les langues étrangères dans l'ensemble de la formation.
- 15 La coopération internationale est par sa nature un domaine étroitement lié à la communication plurilingue et aux rapports interculturels, comme en témoignent les débouchés professionnels associés aux masters spécialisés :
 - responsable/consultant en affaires internationales, management culturel, coopération internationale ;
 - coordinateur de réseaux internationaux, de programmes d'action culturelle ou d'action humanitaire, de partenariats ;
 - administrateur siège, concepteur de projets, chargé de mission de coopération.

- 16 Du point de vue de la compétence communicative, ces profils exigent une maîtrise d'une ou de plusieurs langue(s) étrangère(s), en particulier en matière de stratégies communicatives associées à la négociation, à la gestion/coordination et au conseil professionnel, ainsi qu'en ce qui concerne les différents éléments de la compétence interculturelle.
- 17 Conformément à ce constat, nous avons pu vérifier que la maîtrise des langues étrangères apparaît dans les masters en coopération internationale comme l'une des compétences transversales privilégiées. En effet, six formations mentionnent explicitement cette compétence dans leurs descriptifs généraux. Parmi celles-ci, quatre renvoient, en outre, à la notion de « langue de spécialité », à travers des formulations telles que « communication internationale », « négociation internationale », « communication dans les ONG », ou « communication autour d'un projet »⁴. Trois formations attribuent par ailleurs aux matières consacrées à la LV2 une dénomination mettant en évidence cette dimension (« langues appliquées », « communication professionnelle », « pratique de la langue dans un contexte professionnel »). De plus, ces masters accordent une grande importance aux compétences interculturelles et pragmatiques, directement associées à l'apprentissage des langues étrangères en contexte professionnel.
- 18 Si une connaissance exhaustive des objectifs spécifiques des matières de LV2 nous serait très utile pour préciser l'approche adoptée par celles-ci, nous ne disposons que des données fournies de façon explicite par les sites web de trois formations. Toutefois, en en faisant la synthèse, nous pouvons attribuer à ces matières les objectifs suivants :
- communiquer à l'écrit et à l'oral en contexte professionnel ;
 - maîtriser les différents supports, élaborer des documents ;
 - trier, analyser et synthétiser les informations ;
 - argumenter ;
 - maîtriser les registres de la langue ;
 - se comporter de façon adaptée ;
 - comprendre les sociétés, analyser des faits politiques, sociaux, économiques, culturels.
- 19 En dernier lieu, parmi les savoir-faire demandés à ces professionnels, les descriptifs étudiés incluent un certain nombre de compétences communicatives en langue maternelle que l'on peut sans aucun doute transposer aux langues étrangères de travail, ce qui nous permet de préciser davantage les objectifs susceptibles d'être attribués à nos matières :
- gestion de projet dans toutes ses phases ;
 - organisation de la communication d'un projet ;
 - dynamisation de groupes, communication interpersonnelle, proposition d'actions ;
 - gestion de l'information : analyse de données, documentation, critique de sources d'information, synthèse, comparaison ;
 - qualités rédactionnelles.
- 20 Nous voyons s'esquisser ici, en parfaite cohérence avec l'enseignement des langues de spécialité, un profil qui exigerait des compétences linguistiques, discursives, instrumentales, informationnelles, pragmatiques et socioculturelles.
- 21 Voici le répertoire synthétisé des compétences associées au profil professionnel qui se dégage des programmes étudiés.

Figure 2. – Compétences communicatives associées aux programmes de formation des professionnels de la coopération internationale.

COMPÉTENCES			
FONCTIONNELLES ET INFORMATIONNELLES	DISCURSIVES	SOCIOLINGUISTIQUES ET PRAGMATIQUES	LEXICALES
<ul style="list-style-type: none"> – Expliquer. – Comparer. – Proposer, conseiller – Argumenter/ Négocier. – Se documenter / Critiquer les sources. – Trier et analyser des données. – Synthétiser. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser les conventions associées aux genres de spécialité. – Construire des discours oraux et écrits cohérents, efficaces et adaptés à leur propos. – Interagir efficacement à l'oral. 	<ul style="list-style-type: none"> – Connaître et respecter les normes socioculturelles et les normes institutionnelles. – Reconnaître et comprendre les variantes dialectales. – Adapter son registre. – Adapter son langage non verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre et utiliser les termes associés à l'actualité socioéconomique, politique et culturelle des pays hispanophones. – Comprendre et utiliser avec précision le lexique de la coopération et de la gestion de projets.

3.2. Niveau de langue

- 22 Malgré l'importance accordée par les descriptifs des programmes aux langues étrangères, très peu de renseignements précis sont généralement donnés par rapport au niveau de langue requis pour l'accès au master, qui est d'ailleurs assez variable. En effet, quatre programmes mentionnent de façon explicite ce niveau, qui varie entre B1 et C1 ; parmi les formations qui n'ont pas établi de niveau exigé pour y accéder, trois établissent malgré tout comme prérequis une certaine connaissance de la LV2, mais les informations à cet égard restent assez vagues.
- 23 Grâce aux réponses des apprenants et des enseignants, nous pouvons affirmer que la fourchette B1-C1 correspond assez bien au niveau réel général des étudiants (cf. annexe 3, tableau 4), mais la difficulté pour constituer des groupes homogènes du point de vue du niveau de compétence linguistique ne semble pas tout à fait résolue⁵, et la réalité de l'existence de groupes de langue de spécialité de niveau débutant ne peut pas être négligée⁶.
- 24 En ce sens, il est important de souligner que le parcours universitaire des étudiants a un poids important sur leur niveau de langue. En effet, les masters en coopération internationale s'inscrivent en général dans des parcours associés soit aux langues, soit aux sciences politiques et aux sciences sociales et humaines, et constituent très souvent la suite logique des licences obtenues dans ces domaines. Les réponses des étudiants

montrent qu'ils suivent dans la quasi-totalité des cas un master appartenant au domaine académique qui correspond à leur licence, ce qui nous incite à penser que les masters LEA présentent les niveaux les plus élevés de compétence linguistique, et les plus homogènes — ce qui est d'ailleurs confirmé par les réponses au questionnaire —, tandis que dans les autres parcours il est raisonnable d'envisager des niveaux moins élevés ou plus variés de maîtrise de la langue étrangère, mais des groupes plus homogènes du point de vue des savoirs déclaratifs des apprenants, avec une spécialisation plus importante en disciplines abordées dans le master, telles que les sciences humaines, sociales et politiques, ce qui peut à son tour contribuer à l'apprentissage significatif de la langue étrangère⁷.

- 25 Enfin, il faut souligner également la progression dans la maîtrise de la langue qui peut être envisagée, dont un facteur majeur est logiquement le nombre d'heures présentielles attribuées à la matière. À cet égard, nous avons constaté des différences considérables, avec des durées allant de 16 à 36 heures par année universitaire en M1, généralement relayées en M2 par d'autres matières de durée moins longue (entre 12 et 20 heures). Les deux masters M2 étudiés incluent 20 et 24 heures de langue espagnole respectivement. Cela se traduit par une durée totale de formation en langue étrangère d'environ 30 heures, à l'exception d'un cas qui, avec deux séquences de 50 heures, dépasse nettement la moyenne. Le poids de l'apprentissage des LV2 est essentiellement concentré sur la première année, la deuxième étant normalement très orientée vers la réalisation de stages professionnels. Si l'on compare ces données avec les durées attribuées, par exemple, par l'Instituto Cervantes aux formations destinées à l'acquisition de chaque niveau de compétence (60 heures pour A1, 60 heures pour A2 et 120 heures pour chaque niveau à partir de B1 en France)⁸, et aussi aux très faibles nombres d'heures que les étudiants affirment consacrer à l'apprentissage de la langue espagnole en dehors des cours (une heure maximum par semaine pour 44 % des étudiants), nous pouvons conclure que ces matières ne permettent pas en général de passer au niveau supérieur, mais seulement de poursuivre la pratique et, vraisemblablement, d'introduire la composante spécialisée dans l'apprentissage de la langue⁹.
- 26 Un travail en profondeur — qui dépasse les limites de notre enquête — serait souhaitable pour essayer de déterminer le niveau de cohérence entre les compétences linguistiques visées par les programmes, le niveau requis de langue et la durée de la formation en LV2 pour les masters.

3.3. Profil des groupes

- 27 Selon les chiffres du questionnaire (cf. annexe 3), les étudiants présentent un profil assez homogène du point de vue de l'âge (91 % ont entre 21 et 24 ans) et du sexe (85 % de femmes). Il s'agit de titulaires récents d'une licence ayant en général le master comme seule activité (65 %) ou comme activité principale (32 %), parallèlement à des emplois généralement très secondaires. Ils ont, pour la plupart, le français comme langue maternelle (79 %), même si nous avons constaté une présence réduite de natifs hispanophones (6 %). Les étudiants d'autres origines (15 %) parlent en général couramment le français. Ils ont généralement un très bon niveau d'anglais (C1-C2 perçu par 68 % des étudiants et B1-B2 perçu par 27 %), et ils sont 44 % à parler/étudier une troisième langue étrangère autre que l'espagnol et l'anglais et 26 % à en parler deux, à des niveaux différents, soit un total de cinq langues, langue maternelle comprise. Ces données

témoignent d'une familiarité assez généralisée avec l'apprentissage et la pratique des langues étrangères.

3.4. Conditions d'enseignement

- 28 Pour compléter cette description des circonstances de la formation en espagnol nous nous proposons de faire le point sur les informations fournies par les enseignants des matières. En effet, cinq enseignants de trois formations différentes ont répondu à un questionnaire destiné à connaître les techniques individuelles utilisées pour la préparation et la mise en place de leurs cours. Bien que le nombre de participants soit faible et que les réponses obtenues restent difficiles à objectiver, nos échanges nous offrent une vision globale des conditions de travail des professeurs, et notre première constatation est un degré assez élevé de satisfaction de la part des enseignants, alors même que les questions qui leur étaient adressées visaient fondamentalement les éventuelles difficultés rencontrées dans leur pratique professionnelle.
- 29 Toutefois, les réponses fournies évoquent un effort essentiellement individuel de la part des enseignants pour la détermination des objectifs et de l'orientation des cours, ainsi que pour la conception des activités et l'élaboration des ressources didactiques. La tâche apparaît comme d'autant plus complexe qu'il n'existe, nous l'avons vu, ni de programmes spécifiques ni de matériels didactiques spécialement conçus, comme le soulignent les enseignants eux-mêmes. Cela nous ramène à notre objectif central de construire un cadre initial servant d'appui théorique à l'élaboration de programmes.
- 30 Les enseignants identifient aussi d'autres difficultés, telles que le manque de formation spécifique, l'inexistence de contacts avec le monde professionnel et l'absence de coordination entre enseignants, qui relèvent plutôt des missions des responsables académiques des formations, de la dynamique de travail à l'intérieur des équipes et, en tout cas, de circonstances qui dépassent notre champ d'action.

4. Profil motivationnel des étudiants

- 31 Une fois établi le cadre matériel dans lequel se déroulent les cours d'espagnol pour la coopération, nous allons analyser les besoins et les attentes exprimés par les étudiants qui suivent ces formations. Notre recherche sur le type et le degré de motivation des étudiants est fondée sur le modèle proposé par Dörnyei (1994) et a pour but de déterminer un « portrait robot » utile aux concepteurs des cours, auquel il serait en tout cas nécessaire d'ajouter une analyse des besoins particuliers de chaque groupe¹⁰.

4.1. Facteurs motivationnels liés à l'apprentissage

- 32 Dörnyei (1994 : 279) caractérise le *sous-système motivationnel intégratif* comme l'ensemble des prédispositions affectives envers la LE, dont, d'une part, les composantes sociales, culturelles et ethnolinguistiques et, d'autre part, l'intérêt pour les langues étrangères, et le *sous-système instrumental* comme l'ensemble des motivations extrinsèques internalisées liées aux futures tâches professionnelles. Nous avons fondé notre analyse sur cette approche¹¹. Selon notre hypothèse de départ, la motivation instrumentale des étudiants devrait être élevée, dans la mesure où nous présumons que leur inscription en master vise avant tout à accéder au marché de travail. Mais en même temps, il est raisonnable de

croire que le fait d'avoir choisi l'espagnol parmi les différentes langues proposées par ces formations — ou d'avoir choisi la région et la culture de l'Amérique latine comme matières privilégiées d'apprentissage — pourrait être dû, dans certains cas, à des motivations intégratives.

- 33 À travers les questionnaires, nous avons analysé tout d'abord les raisons qui ont conduit les étudiants à étudier la langue espagnole en tout début de leur formation (cf. annexe 4, tableau 11), en général plusieurs années avant leur master (plus de 8 ans pour environ 80 % des apprenants). Nous avons constaté en premier lieu un nombre considérable de cas d'absence de motivation (34 %), dû sans doute au fait qu'une grande partie des apprenants ont commencé à apprendre l'espagnol au collège. En deuxième lieu, si nous laissons de côté cette non-motivation, nous observons que l'orientation intégrative l'emporte nettement sur l'instrumentale : c'est la seule évoquée pour le choix de la langue dans 34 % des cas et elle est présente parmi les différents types de motivation dans 62 % des réponses totales.
- 34 Or, en raison de la visée essentiellement professionnalisante des formations de master, il est raisonnable d'envisager, comme nous venons de l'affirmer, une évolution du profil vers l'orientation instrumentale, et cette hypothèse est confirmée par les réponses concernant les raisons actuelles du choix des étudiants (cf. annexe 4, tableau 12). Nous observons d'abord une légère diminution des cas d'absence de motivation (26 %), ce qui doit nécessairement jouer au profit de l'intérêt général des groupes pour la matière de langue espagnole. Puis, nous voyons effectivement se confirmer l'idée que leur motivation est d'abord instrumentale (dans 16 % des cas il s'agit de leur motivation exclusive ; dans 64 % des cas, d'une motivation présente). Il faut cependant souligner que, comme nous l'avions suggéré, la composante intégrative a toujours un poids considérable dans le choix de la langue (présente dans 58 % des cas).
- 35 Pour essayer d'explorer un peu plus en profondeur la motivation instrumentale, nous avons interrogé les étudiants sur leurs attentes professionnelles. En premier lieu, nous avons essayé de confirmer leur intention de travailler effectivement dans le domaine de la coopération internationale (cf. annexe 4, tableau 13), ce qui est bien le cas pour 94 % d'entre eux. Parmi ceux-ci, 60 % pensent que l'espagnol aura une importance élevée ou très élevée pour leur accès au travail, tandis qu'elle est perçue comme moyenne par 15 % d'entre eux (cf. annexe 4, tableau 14). Ces données suggèrent un degré au moins moyen-élevé de motivation pour 75 % des étudiants.
- 36 Les chiffres de la motivation intégrative sont à leur tour en accord avec les informations sur le contact des étudiants avec la langue en dehors des cours. En premier lieu, 80 % des étudiants pratiquent l'espagnol en dehors du cadre formatif (cf. annexe 4, tableau 15), en particulier grâce au contact avec des hispanophones et aux différents moyens culturels, tels que la littérature, le cinéma ou la musique (cf. annexe 4, tableau 16). De plus, près de 88 % d'entre eux ont déjà séjourné dans des pays hispanophones, en Espagne notamment, essentiellement pour des raisons qui renvoient à un intérêt d'ordre culturel et linguistique. L'orientation instrumentale est aussi présente dans les séjours académiques et les pratiques professionnelles (cf. annexe 4, tableaux 17, 18 et 19).

4.2. Facteurs motivationnels liés à la formation

- 37 L'« intérêt » (*interest*) est défini par Dörnyei (1994 : 277) comme la curiosité innée des étudiants et leur désir de connaissance. Les données que nous venons de voir concernant

les autres moyens de contact avec l'espagnol et la culture des pays hispanophones, ainsi que le fait même d'avoir choisi une formation orientée nettement vers la connaissance des autres et la compréhension interculturelle, nous permettent d'envisager un niveau élevé d'intérêt pour la matière d'espagnol chez les apprenants.

- 38 La « signifiante » (*relevance*), quant à elle, correspond à la perception que les étudiants ont sur le rapport entre la formation reçue et leurs besoins et objectifs (Dörnyei, 1994 : 277). Cette notion est particulièrement intéressante dans notre approche. En effet, nous avons déjà signalé que nous adhérons à l'idée selon laquelle les contenus et les pratiques du cours seront d'autant plus signifiants s'ils sont conçus sur la base d'une réflexion rigoureuse centrée sur l'analyse des besoins objectifs et subjectifs des étudiants, ce qui constitue d'ailleurs le fondement de cette recherche. Mais il nous semble essentiel d'ajouter que ces contenus seront d'autant plus *perçus* comme signifiants par les apprenants s'ils répondent à leurs attentes, c'est-à-dire à la représentation individuelle qu'ils construisent sur le cours de langue.

4.2.1. Perception sur les besoins communicatifs

- 39 Pour mener cette étude, nous avons proposé aux étudiants un catalogue de situations de communication professionnelle et leur avons demandé de déterminer la fréquence de réalisation qu'ils attribuent aux différentes activités¹². Notre but est d'identifier le type de formation spécifique que les étudiants espèrent recevoir (cf. annexe 4, tableau 20). Notre première constatation est la coïncidence très élevée entre l'ensemble des réponses relatives aux exigences précises de la profession. D'autre part, il faut noter qu'environ 50 % des étudiants de M1 (et 80 % en M2) ont déjà eu une expérience professionnelle dans le domaine en tant que volontaires ou stagiaires (cf. annexe 3, tableaux 8, 9 et 10), ce qui nous permet de croire qu'ils sont relativement familiarisés avec les tâches essentielles de communication dans leur spécialité.
- 40 Nous observons pour commencer une énorme importance accordée à la compréhension, d'abord écrite (correspondance, textes d'actualité, documents administratifs) puis orale (conférences, émissions radio). Pour tous les genres, les compétences réceptives apparaissent avant les productives (compréhension/présentation d'exposés oraux, lecture/rédaction de lettres, de documents administratifs, techniques et académiques), et les interactions orales (réunions de travail, conversations téléphoniques) se manifestent relativement tard dans le classement, ce qui semble en quelque sorte reproduire la logique conventionnelle du processus d'apprentissage des langues, mais ce qui ne correspond pas forcément aux besoins professionnels réels.
- 41 En examinant en détail les genres textuels que les étudiants croient devoir maîtriser, nous constatons qu'ils n'envisagent pas un très grand niveau de spécialisation dans les tâches. Nous retrouvons aux premiers rangs la correspondance écrite courante et la presse, et plus tard nous voyons peu à peu se profiler des tâches de plus en plus complexes, liées d'abord aux questions administratives et de travail au quotidien puis au domaine académique et à la négociation, qui fait partie, toutefois, des compétences exigées par les profils associés à la formation, comme nous l'avons vu. Cette impression de départ peut être due à plusieurs variables, notamment à l'image reçue des tâches peut-être peu spécialisées effectuées parfois dans le cadre des stages professionnels, l'idée que les toutes premières expériences professionnelles n'exigeront pas un degré très élevé de

spécialisation et la conviction que les tâches les plus complexes seront effectuées par des locuteurs natifs.

- 42 Une troisième constatation concerne les activités considérées comme moins fréquentes par les étudiants, à savoir, celles qui ont trait à la traduction, à la recherche et à la communication sociale et le marketing. Tout d'abord, moins de la moitié des étudiants estiment qu'ils devront effectuer souvent des tâches de traduction/interprétation. Cependant, les activités de ce type sont, en réalité, assez fréquentes dans le domaine de la coopération, et notamment dans les ONG (Valero Garcés & Cata, 2006)¹³. Nous voyons ensuite se configurer un profil nettement orienté vers la pratique professionnelle de la coopération, tandis que les activités académiques et de recherche (surtout du point de vue productif) sont très peu représentées dans les réponses, ce qui correspond à l'orientation essentiellement professionnalisante des formations de master identifiées. Nous observons enfin que la rédaction de textes de communication sociale et d'appels à collaboration se situe très bas dans l'échelle de fréquence. Cela nous conduit à penser que les étudiants font peut-être la différence entre les activités qui leur seront probablement confiées dans leur langue maternelle et celles qu'ils seront amenés à effectuer dans une langue étrangère. Cela pourrait aussi expliquer en partie la question de la négociation, évoquée plus haut.
- 43 À cet égard, nous considérons que, tout en tenant compte du fait que certaines tâches seront en toute logique confiées de préférence à des locuteurs natifs, la formation en langue étrangère doit viser un niveau de compétence en langue étrangère – aussi bien réceptive que productive – qui rende les étudiants capables de travailler avec un degré maximal d'aisance, aussi proche que possible de celle fournie par la langue maternelle, dans toutes les domaines d'action, pour autant, bien entendu, que le niveau de départ le permette.
- 44 Malgré ces observations, il faut avant tout signaler que les différences dans les fréquences prévues des activités sont peu importantes, et que l'ensemble des activités de réception et de production liées aux compétences évoquées dans les descriptifs des formations, à l'exception de la négociation, sont prises en compte par les étudiants. Nous pouvons donc affirmer que les attentes des étudiants sont en accord avec les objectifs des masters, ce qui constitue une raison supplémentaire pour en tenir compte dans l'élaboration des programmes.
- 45 Sur la base de ces données, nous pouvons établir un catalogue d'événements communicatifs et de documents supports propres au travail dans le domaine de la coopération internationale associés aux tâches perçues comme fréquentes ou très fréquentes par au moins la moitié des étudiants et classées en fonction des différentes activités langagières¹⁴.

Figure 3. – Proposition de catalogue de situations de communication et de genres textuels pour un cours d'espagnol pour la coopération internationale.

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES	SITUATIONS COMMUNICATIVES / GENRES TEXTUELS
--------------------------	------------------------------------------------

Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> – Correspondance professionnelle, sociale – Formulaires, appels à projets – Contrats, conventions, partenariats – Matériels de documentation, articles de presse – Manuels d'élaboration de projets, guides de gestion et d'évaluation – Grilles de travail sur projet – Guides de communication, codes de conduite
Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> – Conférences théoriques – Documentation audiovisuelle pour projets – Campagnes d'information/de publicité
Interaction orale	<ul style="list-style-type: none"> – Réunions professionnelles – Ateliers de projet – Ateliers/entretiens avec les communautés locales – Échanges interorganisationnels, négociations
Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation de projet (collecte de fonds, mobilisation de bénévoles) – Conférences de presse
Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> – Correspondance professionnelle – Formulaires, appels à projets – Contrats, conventions, partenariats – Grilles de travail sur projet – Documents de projet

4.2.2. Perception sur les besoins d'apprentissage

- 46 À travers nos questionnaires, nous avons aussi essayé d'identifier à grands traits l'approche didactique attendue ou privilégiée par les étudiants. Grâce aux réponses fournies sur les aspects de la langue que les étudiants préfèrent travailler en cours (cf. annexe 4, tableau 21), nous pouvons déterminer la manière dont ils perçoivent la matière d'espagnol intégrée dans leur formation en coopération¹⁵. En effet, selon les données recueillies, les étudiants envisagent un cours à orientation essentiellement communicative. Ils sont en particulier intéressés par la compétence orale (réception, production et interaction), la compétence écrite restant au second plan, malgré l'importance qui lui est accordée pour la pratique professionnelle, comme nous l'avons déjà signalé, et qu'elle a effectivement. Un effort de motivation supplémentaire est donc à envisager à cet égard.
- 47 Par ailleurs, les étudiants font une distinction nette entre les matières « théoriques » autour de la coopération et ce cours de langue, qu'ils conçoivent comme une matière pratique et instrumentale. Ils sont donc encore loin d'envisager une approche de type EMILE (Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère) ; toutefois, aucune conclusion à cet égard ne peut être tirée, faute d'une expérience rigoureuse sur le

terrain accompagnée d'une étude scientifique. En revanche, ils manifestent un intérêt particulier pour le lexique spécialisé et pour les aspects « civilisationnels » de la formation, ainsi que pour les variantes diatopiques, évoquées par plusieurs étudiants en complément des réponses proposées par le questionnaire.

- 48 Outre les préférences personnelles, la conviction d'avoir déjà une maîtrise de la langue peut sans doute expliquer, à son tour, le peu d'intérêt relatif accordé à la compétence grammaticale, qui est aussi dû peut-être à une désaffection pour l'apprentissage « traditionnel » de la langue. La traduction apparaît en dernière position, ce qui est cohérent par rapport avec la position de cette activité dans le classement des activités par fréquence de réalisation. Ce constat pose la question de savoir si la position de la traduction répond à une conviction réelle ou plutôt à un désir face à une tâche que les étudiants n'apprécient pas en général. Cet aspect reste à étudier plus en profondeur.
- 49 En complément des aspects linguistiques, les étudiants ont aussi exprimé leurs préférences par rapport aux types d'activités de cours et aux supports de travail (cf. annexe 4, tableau 21). Les réponses à cette question confirment le panorama dressé par les données préalables : les étudiants apprécient surtout les activités interactives (conversations, tâches, documents audiovisuels) et manifestent leur désintérêt pour les activités les plus « traditionnelles », dont la compréhension écrite. Les approches orientées vers l'action apparaissent ainsi comme très adaptées à ce cadre de formation.
- 50 Pour conclure, les réponses libres à cette question nous aident à comprendre en profondeur les attentes des étudiants ; du moins, elles nous ont permis d'identifier un point aveugle que nos questions n'envisageaient pas. En effet, les étudiants privilégient la dimension interactive, et ceci non seulement en suggérant des activités spécifiques, en particulier des projets et des débats, mais aussi en dépassant les perceptions conventionnelles du cours de langue et en suggérant une ouverture vers l'extérieur : ils proposent, d'une part, d'inviter des professionnels externes et, d'autre part, de « sortir de la salle de classe » et de participer, par exemple, à des colloques. Le contact direct avec la réalité se manifeste ainsi comme un besoin non satisfait.

5. Conclusion

- 51 Dans ce travail, nous avons dressé un portrait des étudiants assez homogène du point de vue personnel et académique, un degré important de motivation et une connaissance raisonnable de la réalité professionnelle dans leur domaine de spécialité.
- 52 Quant au profil des matières, nous avons constaté une identification des LV2 comme langues de spécialité ou langues professionnelles, même si cette approche n'est pas toujours explicitée. Nous avons aussi observé une certaine indéfinition dans leur conception globale, à commencer par le niveau de langue qui leur est attribué. Une première observation à cet égard est la présence d'étudiants de niveau débutant ou élémentaire dans les cours d'espagnol (près de 12 %¹⁶). Cette présence peut sans doute être marginale, mais elle ne peut en tout cas être ignorée, dès lors que plusieurs formations ne déterminent pas de niveau requis pour l'accès et que l'apprentissage de la langue ne fait pas partie des parcours académiques des sciences sociales et économiques, d'où proviennent un bon nombre des étudiants de ces masters. Il devient donc indispensable de se poser la question de l'enseignement de la langue de spécialité pour les niveaux inférieurs, évoquée, entre autres, par Caridad de Otto et Río Rey :

Por lo general, los cursos de LFE [lenguas para fines específicos] se consideran cursos de especialización de carácter avanzado que no se centran en el aprendizaje y en la práctica de estructuras gramaticales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cada vez con más frecuencia se plantean cursos de LFE en niveles iniciales, sobre todo en el caso de lenguas que no son el inglés. (2006 : 93, note 5)

- 53 Les besoins — et les attentes — des étudiants dans ce cas seront logiquement éloignés de l'approche que nous avons privilégiée dans ce travail, notamment par rapport aux compétences communicatives à acquérir et aux situations et documents de travail, qui correspondent plutôt à un niveau intermédiaire-avancé de compétence.
- 54 Néanmoins, les difficultés principales ne semblent pas dériver du niveau de maîtrise de la langue des étudiants, mais de l'hétérogénéité des niveaux dans un même groupe ou du manque de correspondance entre ce niveau et les objectifs à atteindre. Autrement dit, le niveau de compétence linguistique n'est pas un problème en soi, pour autant que le programme soit en accord avec le profil et les besoins des étudiants et que le niveau de langue soit homogène dans chaque groupe de classe, conditions indispensables pour garantir un bon déroulement du travail en cours.
- 55 À cet égard, nous avons exprimé notre conviction que l'objectif des matières de langue professionnelle doit être de former les étudiants à la réalisation de toutes les tâches associées à leur domaine professionnel dans la langue étrangère. Dans ce sens, il est possible pour les étudiants de tirer profit de leur propre maîtrise du domaine professionnel et d'autres compétences associées. En l'occurrence, les matières étudiées s'insèrent dans la logique d'un programme de formation dans lequel les étudiants acquièrent simultanément les savoirs déclaratifs et instrumentaux du domaine de spécialité, où l'apprentissage des langues devient essentiellement significatif. Parallèlement, les apprenants adultes peuvent aussi compter sur les compétences discursives, pragmatiques et stratégiques dont ils sont censés disposer déjà dans leur langue maternelle et dans d'autres langues étrangères, et notamment l'anglais, et qui représentent un point d'appui pour l'apprentissage efficace de l'espagnol de spécialité. La coordination avec les autres matières du master peut donc renforcer considérablement l'efficacité du processus et permettre ainsi aux étudiants de profiter des synergies de l'offre de formation dans son ensemble.
- 56 Toutefois, pour atteindre un niveau optimal de spécialisation dans les cours de pratique de la langue spécialisée, il nous semble que l'enjeu majeur est de munir les enseignants des outils nécessaires à l'acquisition d'une connaissance solide du domaine professionnel de la coopération internationale et une maîtrise des événements communicatifs qui lui sont propres. Nous avons fait un premier pas dans ce sens en attribuant à ces matières un certain nombre d'objectifs sous forme de compétences (voir fig. 2) et en identifiant des situations et des documents de travail qui peuvent constituer la base matérielle des activités d'apprentissage (voir fig. 3). Dans ce cadre, un léger décalage a été signalé entre les attentes des étudiants par rapport au degré de spécialisation des tâches professionnelles et celui qui, à notre avis, doit être visé dans les matières de langues de spécialisation, qui correspond d'ailleurs aux profils professionnels associés à la formation en coopération internationale et, en général, à la formation en master. À cet égard, il nous semble important de sensibiliser les étudiants à l'existence de réalités — et des attentes propres à une formation spécialisée comme le master — qui ne correspondent pas à leurs impressions préalables, afin de nuancer leurs attentes de manière raisonnée.

- 57 En dernier lieu, au vu des préférences exprimées par les étudiants, nous avons mis en avant une conception essentiellement communicative de la formation et un intérêt particulier pour l'actualité socioéconomique des pays hispanophones, pour le lexique de spécialité et pour le contact direct avec la réalité de la profession, ce qui est entièrement cohérent avec l'apprentissage des langues professionnelles.
- 58 L'ensemble de notre description a été traversée par notre confiance dans l'approche centrée sur l'apprenant. Nous avons déjà affirmé que le fait de prendre en compte les attentes des étudiants contribue à renforcer leur motivation et, par conséquent, l'efficacité de l'apprentissage. Par ailleurs, cette prise en compte permet de vérifier le degré de correspondance entre l'image que les étudiants se font de leurs futures tâches professionnelles, d'une part, et les attentes de leurs institutions de formation, d'autre part, ainsi que de la réalité à laquelle ils seront confrontés une fois leurs études terminées. Si cette correspondance est élevée, un cours centré sur la maîtrise des besoins communicatifs dans les situations cible sera très bien accepté et pleinement justifié.

BIBLIOGRAPHIE

- AGUIRRE BELTRÁN Blanca (1994), « Necesidades de formación en lenguas extranjeras para profesionales de la información: resultados de una encuesta », *Revista general de información y documentación*, 4(1), 235-242.
- AGUIRRE BELTRÁN Blanca (2012), *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*, Madrid : SGEL.
- BLANCO CANALES Ana (2010), « Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas », *Revista electrónica de lingüística aplicada (RAEL)*, 9, 72-85.
- BRINDLEY Geoffrey (1989), « The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design », R. K. Johnson (éd.), *The Second Language Curriculum*, Cambridge : Cambridge University Press, 63-78.
- CABRÉ María Teresa (2004), « ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? », A. van Hooft (dir.), *Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios, Foro hispánico. Revista hispánica de Flandes y Holanda*, 26, 19-33.
- CARIDAD DE OTTO Estefanía & RÍO REY Carmen (2005), « El tratamiento de las LFE en el marco de referencia Europeo para las lenguas: implicaciones en la programación y diseño de materiales didácticos », *Revista de lenguas para fines específicos*, 11-12, 77-94.
- CASSANY Daniel (2003), « La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE », *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos*, 40-64.
- CASTELLANOS VEGA Isidoro (2010), « Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos », *MarcoELE*, 10, 23-35.
- DÖRNYEI Zoltan (1994), « Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom », *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.

GARCÍA-ROMEJÓ Javier (2007), « Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones a cursos de nivel avanzado » (Memoria de Máster del Español Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija), *Biblioteca Virtual redELE*, 7, <www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/GARCIA-ROMEJÓ.html>.

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ Josefa (2009), *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid : Arco Libros.

HUTCHINSON Tom & WATERS Alan (1987), *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*, Cambridge : Cambridge University Press.

LORENZO Francisco (2006), *Motivación y segundas lenguas*, Madrid : Arco Libros.

MUNBY John (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge : Cambridge University Press.

NUNAN David (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge : Cambridge University Press.

RICHTERICH René (1972), *A Model for the Definition of Language Needs*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

RICHTERICH René & CHANCEREL Jean-Louis (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

ROJAS ARAVENA Francisco & BEIRUTE BREALEY Tatiana (éd.) (2011), *América Latina y el Caribe: Nuevas formas de Cooperación. Las dimensiones Sur-Sur*, Buenos Aires : Teseo / FLACSO / Fundación Carolina, 9-11.

TUDOR Ian (1996), *Learner-Centredness As Language Education*, Cambridge : Cambridge University Press.

VALERO GARCÉS Carmen & CATA Lenuta (2006), « Acción y voluntariado. Las ONG y los servicios de traducción e interpretación », *Revista española de lingüística aplicada*, 1 (extra), 49-60.

VELÁZQUEZ-BELLOT Alice (2004), « Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos », *redELE*, 2.

ANNEXES

ANNEXE 1. – FORMATIONS IDENTIFIÉES

MASTER 1-2

UNIVERSITÉ	TITRE FORMATION
Université Lille 3 – Sciences humaines et sociales	Master Langues étrangères appliquées – Parcours Relations interculturelles et coopération
Université Grenoble Alpes	Master Langues étrangères appliquées – Spécialité coopération internationale et communication multilingue
Université d'Évry Val d'Essonne	Master Administration et échanges internationaux – Coopération et solidarité internationale (CSI)

Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne	Master Études européennes et relations internationales (EERI) – Spécialité Relations internationales et actions à l'étranger
Sciences Po Grenoble	Études internationales et européennes – Politiques et pratiques des organisations internationales
Sciences Po Bordeaux	Master d'Institut d'études politiques – Coopération internationale et développement
Sciences Po Bordeaux	Master d'Institut d'études politiques – Politique et développement en Afrique et dans les pays du Sud

MASTER 2

UNIVERSITÉ	TITRE FORMATION
Université de Nantes	Mention Études européennes et internationales Master 2 Spécialité : Ingénierie en projets europ. et internation.
Université Savoie Mont Blanc	Master 2 Langues étrangères appliquées – Analyse de crises et action humanitaire

ANNEXE 2. – QUESTIONNAIRE SUR LES BESOINS D'APPRENTISSAGE

NOM DU MASTER : _____

NIVEAU : ☐ M1 ☐ M2

NOM DE L'UNIVERSITÉ : _____

1. RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Année de naissance : _____

Sexe : ☐ Femme ☐ Homme

Langue maternelle : _____

Nationalité : _____

Activité professionnelle pendant vos études : _____

2. CONNAISSANCE DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Signalez le niveau que vous possédez dans différentes langues étrangères (certifié ou non certifié) :

A1 = débutant – A2 = élémentaire – B1 = intermédiaire – B2 = intermédiaire supérieur

C1 = avancé – C2 = maîtrise

ESPAGNOL : _____

ANGLAIS : _____

Autres langues :

..... : _____

..... : _____

..... : _____

3. FORMATION

3.1. Études universitaires préalables à cette formation (nom de la licence) :

3.2. Année de début des études d'espagnol : _____

3.3. Pourquoi avez-vous commencé à étudier l'espagnol ? (Signalez toutes les raisons)

- ☐ Parce que cela faisait partie du programme de la formation
- ☐ Pour préparer un examen officiel
- ☐ Pour des raisons professionnelles (travail actuel, enrichissement du CV, etc.)
- ☐ Parce que j'aime apprendre les langues étrangères
- ☐ Parce que j'aime beaucoup la langue espagnole
- ☐ Parce que je suis intéressé par la culture espagnole et hispano-américaine
- ☐ Pour des raisons familiales (origine hispanique, etc.)
- ☐ Parce que je vais habiter dans un pays hispanophone
- ☐ Parce que c'est une langue parlée dans de nombreux pays
- ☐ Autres : _____

4. VOIES DE CONTACT AVEC L'ESPAGNOL

4.1. Êtes-vous déjà allé dans un pays hispanophone ?

☐ Oui ☐ Non

Lequel/lesquels ? _____

Pour quelles raisons ? _____

4.2. En plus des cours d'espagnol suivis dans le cadre de cette formation, avez-vous d'autres voies de contact avec l'espagnol ? ☐ Oui ☐ Non

Quelles sont les voies de contact ?

- ☐ D'autres formations en langue ou des cours privés
- ☐ Contact avec des natifs (amis, tandem, réseaux sociaux, etc.)
- ☐ Contact culturel (littérature, cinéma, télévision, musique, etc.)
- ☐ Activité professionnelle
- ☐ Autres : _____

5. L'ESPAGNOL DANS LE CADRE DE LA FORMATION DE MASTER

5.1. Pourquoi avez-vous choisi la langue espagnole au sein de votre formation ? (Signalez toutes les raisons)

- ☐ Parce que c'est une matière obligatoire
- ☐ Parce que j'en ai besoin dans mon travail actuel
- ☐ Parce que je peux en avoir besoin dans mon futur travail
- ☐ Parce que je veux améliorer ma compétence communicative en espagnol

- ☐ Parce que je veux mieux connaître la culture hispanique
- ☐ Autres : _____

5.2. Heures de cours d'espagnol par semaine dans la formation

5.3. Heures de travail personnel additionnel consacrées par semaine à l'étude de l'espagnol

6. EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DANS LE DOMAINE DE LA COOPÉRATION

6.1. Avez-vous déjà travaillé dans le domaine de la coopération ?

- ☐ Non
- ☐ Oui, en tant que salarié(e)
- ☐ Oui, en tant que stagiaire
- ☐ Oui, en tant que bénévole

Si oui, à quelle fréquence vous servez-vous de l'espagnol dans votre travail ?

- ☐ Jamais
- ☐ Occasionnellement
- ☐ Habituellement
- ☐ Constamment

Dans quelles circonstances ? (dans quel but ?, avec qui ?, quand ?, où ?)

7. ATTENTES PROFESSIONNELLES LIÉES À L'ESPAGNOL

7.1. Avez-vous l'intention de travailler dans le domaine de la coopération ?

- ☐ Oui ☐ Non

7.2. À votre avis, quelle sera l'importance de l'espagnol dans votre activité professionnelle future ?

- ☐ Très élevée
- ☐ Élevée
- ☐ Moyenne
- ☐ Faible
- ☐ Aucune

7.3. À votre avis, dans quelles situations allez-vous vous servir de l'espagnol dans votre futur travail ?

1 = Jamais 2 = Occasionnellement 3 = Souvent 4 = Très souvent

	1	2	3	4
Pour faire des présentations orales face à un public				
Pour communiquer tous les jours avec des collègues				
Pour participer à des réunions et des entretiens				

Pour participer à des négociations				
Pour parler au téléphone				
Pour comprendre des messages sonores : radio, enregistrements, etc.				
Pour comprendre des présentations, conférences, etc.				
Pour comprendre des documents audiovisuels : vidéos, films, etc.				
Pour agir comme interprète				
Pour lire des lettres et des courriels				
Pour lire des documents administratifs : contrats, factures, etc.				
Pour lire la presse écrite et des textes d'actualité				
Pour comprendre des documents techniques : projets, rapports, bilans, etc.				
Pour lire des études spécialisées : articles de revues, bibliographie, textes sur internet, etc.				
Pour comprendre des textes publicitaires				
Pour rédiger des lettres et des courriels				
Pour rédiger des documents administratifs : contrats, factures, etc.				
Pour rédiger des documents techniques : projets, rapports, bilans, etc.				
Pour rédiger des textes académiques : articles de recherche, etc.				
Pour rédiger des textes créatifs, des messages publicitaires, des appels, etc.				
Pour traduire des documents administratifs				
Pour traduire des documents techniques ou spécialisés				

Autres : _____

8. PRÉFÉRENCES D'APPRENTISSAGE

8.1. Quels aspects aimez-vous travailler en cours d'espagnol ?

1 = Rien 2 = Un peu 3 = Assez 4 = Beaucoup

	1	2	3	4
Compréhension orale				
Compréhension écrite				

Expression orale (monologues, exposés)				
Interactions orales (dialogues, débats)				
Expression écrite				
Grammaire				
Vocabulaire spécialisé				
Contenus théoriques sur la coopération				
Actualité socioéconomique et culturelle des pays hispanophones				
Techniques d'apprentissage de la langue				
Traduction et interprétation				

8.2. Quels autres aspects aimez-vous travailler en cours ?

8.3. Comment aimez-vous apprendre en cours ?

1 = Rien 2 = Un peu 3 = Assez 4 = Beaucoup

	1	2	3	4
En lisant des textes				
Avec des documents audio, chansons, etc.				
Avec des documents vidéo, films, etc.				
En parlant avec les autres étudiants et avec l'enseignant				
En prenant des notes				
Avec un manuel de cours				
Avec des jeux				
En effectuant des tâches authentiques ou semi-authentiques				
Avec des exercices grammaticaux				

8.4. Quels autres exercices aimez-vous ?

ANNEXE 3. – CHIFFRES DU PROFIL OBJECTIF DES ÉTUDIANTS

Tableau 1. – Âge des étudiants.

ÂGE	Pourcentage
21-24	90,6 %
25-30	9,4 %

Tableau 2. – Sexe des étudiants.

SEXE	Pourcentage
Femme	85,3 %
Homme	14,7 %

Tableau 3. – Langue maternelle des étudiants.

LANGUE MATERNELLE	Pourcentage
Français	79,4 %
Espagnol	2,9 %
Français et espagnol	2,9 %
Autres	14,7 %

Tableau 4. – Niveau de langue espagnole perçu par les étudiants.

NIVEAU	Pourcentage	
A1	2,9 %	11,7 %
A2	8,8 %	
B1	8,8 %	29,4 %
B2	20,6 %	
C1	47,1 %	58,9 %

C2	5,9 %	
Langue maternelle	5,9 %	

Tableau 5. – Niveau de langue anglaise.

NIVEAU ANGLAIS	Pourcentage
A1-A2	2,9 %
B1-B2	26,6 %
C1-C2	67,6 %
Langue maternelle	2,9 %

Tableau 6. – Connaissance d'autres langues étrangères.

AUTRES LANGUES	Pourcentage
Aucune	29,6 %
Une	44,4 %
Deux	26 %

Tableau 7. – Activité professionnelle parallèle au master.

ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE	Pourcentage
Aucune	64,7 %
Secondaire	32,4 %
Prioritaire	2,9 %

Tableau 8. – Expérience professionnelle dans le domaine de la coopération.

ANNÉE DE MASTER	Pourcentage
-----------------	-------------

M1	50,3 %
M2	80 %

Tableau 9. – Régime professionnel.

RÉGIME PROFESSIONNEL	Pourcentage
Stagiaire	47,1 %
Bénévole	38,2 %
Salarié(e)	2,9 %

Tableau 10. – Expérience professionnelle en espagnol dans le domaine de la coopération.

ANNÉE DE MASTER	Pourcentage
M1	10,5 %
M2	33,3 %

ANNEXE 4. – CHIFFRES DU PROFIL MOTIVATIONNEL DES ÉTUDIANTS

Tableau 11. – Type de motivation initiale pour le choix de l'espagnol.

TYPE DE MOTIVATION	Pourcentage
Absence de motivation	34,4 %
Intégrative	34,4 %
Instrumentale	3,1 %
Instrumentale + Intégrative	28,1 %

Tableau 12. – Type de motivation actuelle pour le choix de l'espagnol.

TYPE DE MOTIVATION	Pourcentage
Absence de motivation	25,9 %
Instrumentale	16,3 %
Intégrative	9,8 %
Instrumentale + Intégrative	48 %

Tableau 13. – Intention de travailler dans le domaine de la coopération.

INTENTION	Pourcentage
Oui	93,9 %
Non	6,1 %

Tableau 14. – Importance prévue de l'espagnol dans l'accès au travail dans le domaine de la coopération.

IMPORTANCE PRÉVUE	Pourcentage
Très élevée	24,2 %
Élevée	36,4 %
Moyenne	15,2 %
Faible	21,2 %
Aucune	3 %

Tableau 15. – Utilisation d'autres voies de contact avec la langue espagnole.

AUTRES VOIES DE CONTACT	Pourcentage
Oui	79,4 %
Non	20,6 %

Tableau 16. – Voies de contact avec la langue espagnole.

VOIES DE CONTACT	Pourcentage
Contact avec des natifs (amis, tandem, réseaux sociaux)	74,1 %
Contact culturel (littérature, cinéma, télévision, musique)	48,1 %
Formation complémentaire	7,4 %
Activité professionnelle	7,4 %

Tableau 17. – Voyages dans des pays hispanophones.

VOYAGES	Pourcentage
Oui	87,5 %
Non	12,5 %

Tableau 18. – Destinations des voyages.

DESTINATIONS	Pourcentage
Espagne	96,4 %
Amérique latine	32,1 %

Tableau 19. – Motivations des pays dans des pays hispanophones.

MOTIVATIONS DES VOYAGES	Pourcentage
Tourisme, vacances	64,3 %
Études, séjours linguistiques, échanges culturels	46,4 %
Activités professionnelles, stages	17,9 %
Raisons personnelles, familiales	10,7 %

Tableau 20. – Classement des situations de communication en fonction de la fréquence perçue de réalisation.

TÂCHES	Pourcentage (tâche perçue comme fréquente et très fréquente)
Lire des lettres et des courriels	92 %
Rédiger des lettres et des courriels	88 %
Lire la presse et des textes d'actualité	83 %
Lire des documents administratifs : contrats, factures	
Comprendre des documents techniques : projets, rapports, bilans	
Comprendre des exposés oraux, des conférences	
Comprendre des documents sonores : radio, enregistrements	79 %
Participer à des réunions et des entretiens professionnels	75 %
Parler au téléphone	
Faire des exposés oraux face à une audience	71 %
Communiquer avec des collègues	
Lire des études spécialisées : articles de revues, bibliographie	
Rédiger des documents techniques : projets, rapports, bilans	
Comprendre des documents audiovisuels : vidéos, films	67 %
Rédiger des documents administratifs : contrats, factures	
Comprendre des textes publicitaires	63 %
Participer à des négociations	
Traduire des documents administratifs	46 %
Intervenir en tant qu'interprète	42 %
Rédiger des textes créatifs, des messages publicitaires, des appels	38 %
Rédiger des documents académiques : articles de recherche	33 %
Traduire des documents techniques ou spécialisés	28 %

Tableau 21. – Classement des aspects en fonction de leur acceptation.

ASPECTS DE LA LANGUE	Pourcentage (aspect apprécié et très apprécié)
Compréhension orale	94 %
Interaction orale	88 %
Expression orale	84 %
Lexique spécialisé	
Actualité des pays hispanophones	81 %
Expression écrite	78 %
Compréhension écrite	72 %
Contenus théoriques sur la coopération	72 %
Techniques d'apprentissage de la langue	63 %
Grammaire	59 %
Traduction et interprétation	38 %

Tableau 22. – Classement des activités et des supports didactiques en fonction de leur acceptation.

ACTIVITÉS ET SUPPORTS DIDACTIQUES	Pourcentage (activité appréciée et très appréciée)
Conversations	94 %
Documents vidéo	84 %
Tâches	81 %
Documents audio	72 %
Jeux	66 %
Prise de notes	50 %
Exercices de grammaire	41 %
Lecture de textes	38 %

Manuel de cours	25 %
-----------------	------

NOTES

1. Trois de ces formations intègrent aussi des matières d'orientation théorique (ou « civilisationnelle ») ou des matières « instrumentales » (étude de cas, projet tutoré) en LV2, ce qui témoigne de l'importance qu'elles accordent à l'apprentissage et à la pratique des langues étrangères. En outre, nous avons identifié trois autres masters qui — tout en restant en dehors de notre champ d'étude en raison de l'absence de cours de LV2 — incluent des matières ou des séminaires entièrement assurés en espagnol.
2. Je remercie les étudiants, anciens élèves et responsables académiques, administratifs et pédagogiques qui ont répondu à mes demandes — parfois insistantes — de collaboration.
3. Un travail plus exhaustif en collaboration avec les professionnels est indispensable pour confirmer cette impression d'ensemble concernant les pratiques professionnelles réelles, et sera par ailleurs effectué dans le cadre d'un projet de recherche plus large.
4. De telles formulations suggèrent une certaine intuition de l'existence d'une « langue de la coopération » possédant ses propres codes, pourtant non clarifiés.
5. C'est une difficulté évoquée par les enseignants dans leurs réponses au questionnaire et dont nous avons fait aussi l'expérience dans notre pratique professionnelle. À notre connaissance, il existe au moins un cas où deux groupes de niveaux différents (A1 et B2) ont été constitués.
6. Les étudiants en LEA ayant été très majoritaires à répondre à notre questionnaire (près de 67 %, si nous tenons compte des doubles licences Économie-Gestion-LEA et Droit-LEA) et étant, par conséquent, surreprésentés dans les résultats, nous n'avons pas de données suffisamment représentatives concernant cet élément de la recherche pour étendre nos conclusions sur le niveau requis à l'ensemble des formations. Nous souhaitons seulement souligner la correspondance entre les résultats obtenus à travers les questionnaires et les niveaux exigés (ou non exigés) pour l'accès à la formation dans les programmes des masters et émettre des hypothèses raisonnables sur la réalité vécue à cet égard.
7. Parmi les étudiants ayant répondu aux questionnaires, et en tenant compte des doubles licences, suivies par environ 15 % des étudiants, 67 % possèdent une formation en langues, 19 % en sciences politiques et relations internationales et 15 % en droit, les autres disciplines représentées (économie-gestion et sociologie-anthropologie) étant marginales. Les autres parcours retenus pour l'accès au master en coopération — selon les programmes publiés — sont, notamment, les langues littéraires et cultures étrangères et régionales (LLCER), le droit, l'économie, l'histoire, le journalisme et la communication.
8. Voir, par exemple, le site web de l'Instituto Cervantes de Lyon : <http://lyon.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes/cursos_generales_espanol/cursos_generales_espanol.htm> (consulté le 14 décembre 2017).
9. Un autre paramètre à prendre en compte est le nombre d'étudiants par groupe. Nous ne disposons pas de données fiables, mais à partir de nos échanges avec les enseignants et les responsables administratifs des formations, ainsi que de notre expérience professionnelle, nous pouvons envisager des groupes de taille assez variable (entre 8 et 20 étudiants), aussi bien entre les différentes formations que d'une année universitaire à l'autre.
10. L'analyse des besoins subjectifs trouve naturellement sa place à l'intérieur de chaque groupe de classe (Nunan, 1988 : 6). Cependant, nous sommes persuadés qu'une étude à une échelle supérieure est aussi justifiée, du moment où il s'agit précisément de repérer des éléments

communs permettant de construire ce « portrait robot ». Les données obtenues confirment par ailleurs l'existence de paramètres récurrents qui nous autorisent à établir des affirmations valables pour un nombre considérable d'étudiants dans le cadre concerné.

11. Pour identifier le type prédominant de motivation, nous proposons une correspondance entre les réponses données et les deux catégories identifiées par Dörnyei. Dans notre enquête nous avons ajouté une troisième composante, l'absence de motivation, qui correspond aux cas dans lesquels le caractère obligatoire de la matière LV est le seul motif évoqué par les étudiants pour le choix de cette langue.

12. Nous retenons seulement les réponses des étudiants pour qui l'espagnol aura une importance « moyenne », « élevée » ou « très élevée » dans leur avenir professionnel, et nous classons les différentes activités par ordre décroissant, en fonction du pourcentage des étudiants qui comptent les pratiquer « souvent » et « très souvent ».

13. Toutefois, les techniques de traduction et d'interprétation exigent un traitement différencié qui ne rentre pas dans le cadre de la pratique de la LOSP, raison pour laquelle nous n'en tenons pas compte dans cette étude.

14. Le recensement des situations de communication et des documents généralement utilisés et produits dans le domaine de la coopération internationale est le fruit de notre expérience d'enseignement ainsi que d'un travail de recherche mené dans le cadre d'un mémoire de fin de master qui présentait aussi les premiers résultats de l'étude initiale des conditions d'apprentissage dans les masters français (A. Escartín Arilla, « El español para la cooperación. Análisis de necesidades del proceso de aprendizaje », 2016, inédit). Le catalogage des situations nécessitant un travail approfondi de recherche sur le terrain, cette liste est uniquement fournie aux fins d'orientation et n'est en aucun cas exhaustive. Pour un inventaire plus complet des documents écrits, en particulier des genres associés à la gestion de projets et à la communication sociale dans les ONG, voir A. Escartín Arilla, « Situaciones de comunicación especializada en español en las ONG. Propuestas de explotación didáctica de géneros profesionales » (en cours de révision).

15. Nous avons classé les activités en fonction du pourcentage correspondant aux étudiants qui ont répondu « assez » et « beaucoup » à la question « Quels aspects aimez-vous travailler en cours ? ».

16. Pour les raisons déjà exposées (voir note 6), il est raisonnable de croire que ce chiffre peut être plus important.

RÉSUMÉS

Ce travail analyse le cadre de formation des matières d'espagnol intégrées dans des masters français spécialisés en coopération internationale et les besoins des étudiants de ces formations, afin de fournir des informations utiles pour l'élaboration de programmes spécifiques.

This paper analyzes the formative framework of the Spanish subjects integrated in the international cooperation master's programs in France and the needs of the students of said formations, in order to offer useful information for the elaboration of specific programs.

Este trabajo analiza el marco formativo de las asignaturas de español integradas en las formaciones de máster de cooperación internacional en Francia y las necesidades de los

estudiantes de dichas formaciones, con el fin de ofrecer información útil para la elaboración de programas específicos.

INDEX

Mots-clés : espagnol sur objectifs spécifiques, coopération internationale, master, analyse de besoins

Palabras claves : español para fines específicos, cooperación internacional, máster, análisis de necesidades

Keywords : spanish for special purposes, international cooperation, master, needs analysis

AUTEUR

ANA ESCARTÍN ARILLA

UFR Langues étrangères de l'Université Grenoble Alpes